PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 11 1 CZERWCA 1933 ROK XII.

DZIECKO WSTĘPUJĄCE DO SZKOŁY.

1. Dojrzałość psychiczna.

Istnieje naogół powszechne i prawdopodobnie uzasadnione mniemanie, iż ostatnie lata średniego dziecięctwa (trwającego do siedmiu mniej więcej lat życia), stanowią w rozwoju dziecka punkt zwrotny. Ma się tu na myśli „duchową dojrzałość" dziecka do pracy szkolnej, objawiającą się w dwu szczególnie dziedzinach — społecznej i intelektualnej.

Poważniejszych badań i stwierdzeń naukowych w tej dziedzinie narazie niema, nie mniej jednak już na podstawie dotychczasowych dociekań wskazać można źródła tego swoistego zjawiska. „Dojrzałość duchowa" jest z jednej strony wynikiem „dojrzałości intelektualnej" dziecka, tj. rozwoju współczynników inteligencji (a więc ew. silniejszej pamięci lub zdolności myślenia) a z drugiej — co ważniejsze — jego „dojrzałości społecznej", tj. wyższego stopnia rozwoju dziecięcej woli.

a) Dojrzałość społeczna. Rozwój woli dziecka ku końcowi średniego dziecięctwa manifestuje się w odpowiednio wzmożonej zdolności do przyjęcia i celowego rozwiązywania stawianych mu zadań a nadto pokonywania trudności, na jakie dziecko ewentualnie ma napotkać.

Dawniej wzbraniało się ono wykonywać czynności, które go nie bawiły; zajęcia — w których nie było przyjemności (zabawy), — dzieci szybko zniechęcały i do czynności jako takich i do ich organizatora.

Dziecko nie umiało dobrowolnie wyrzec się pewnych przyjemności, zachcianek, kaprysów, nie umiało zapanować nad sobą: szukało popędowo zawsze rzeczy najprzyjemniejszych. „Zapamiętałe" bawienie się pochłaniało je do tego stopnia, że podczas niego zapominało o wszystkiem, — o świecie całym. Upór dziecka przy wykonywaniu poleceń dorosłych nadto (owa najprymitywniejsza forma podkreślania własnego „ja") nie dawał się w pewnych okresach wykorzenić ani perswazjami, ani przymusem. Zająć dziecko czemś, czego potrzeby samo z siebie nie wyczuwało, było dlatego niemożliwością.

Dzięki rozwojowi woli w miarę zbliżania się do wieku szkolnego te objawy łagodnieją i zaczynają znikać. Między 5 a 7 rokiem dziecko staje się zdolne do wykonywania mniej lub wię-

cej obojętnych mu zadań, większego przezwyciężania chęci bawienia się, uporu, panowania nad kaprysami. Konstatujemy nadto u dziecka, równocześnie z rozwojem możności tego samoprzezwyciężenia się, stopniowy, coraz poważniejszy zanik samowoli. W związku z tem dziecko chętnie podejmuje się rozwiązywania stawianych mu przez dorosłych zadań, a nawet odczuwa pewnego rodzaju potrzebę w tym kierunku. Jest mu je zresztą teraz o wiele łatwiej spełnić. Zastanawiając się bowiem z wiekiem coraz bardziej nad celowością swego działania, nie zmienia i nie „gubi" już tak łatwo i często celów w trakcie danej czynności, postępuje bardziej konsekwentnie — nie tak łatwo zapomina o celu pierwotnym. Jego zachowanie się, w czasie zabawy nawet, nie jest tak nieobliczalne, jak dawniej; dziecko umie nadto teraz bardziej „skupić się".

Stopniowo w ten sposób zabawa u dziecka zaczyna ustępować miejsca celowemu działaniu (pracy). Dla działania dziecka przestaje być czynnikiem decydującym przyjemność, jaka płynie z zabawy. Dziecko ujmować zaczyna już nieco odleglejsze cele i potrafi im podporządkować swe czynności.

b) Dojrzałość intelektualna. W tem stadjum rozwoju naturalny i wartościowy popęd dziecka do zabawy — jakkolwiek się utrzymuje — nie stoi zupełnie na przeszkodzie jednemu wielkiemu jego pragnieniu „by się uczyć" (uczyć czytania, pisania, rachunków), które obecnie poczyna się zjawiać i coraz bardziej potęgować, stając się wyraźnym składnikiem tęsknoty dziecka do szkoły.

Dziecko zdradza — coraz bardziej wyraziście — zdolności do zdobywania wiadomości i sprawności, zdolność uczenia się i rozwiązywania zagadnień i zadań, jakie nastręczają sytuacje życiowe, a zwłaszcza życie szkolne. Jest to zresztą samo przez się zrozumiałą konsekwencją rozwoju funkcyj intelektualnych dziecka. O wiele łatwiej u niego teraz zaobserwować z jednej strony, i silniejszą pamięć, i większą zdolność ujęcia intelektualnego treści zadania jako takiego i zdolność skupienia uwagi do tego stopnia, że może się poświęcić całkowicie spełnianiu zadania, opierając się treściom, obcym treści zadania. Z drugiej strony w jego „pracy" uderzać zaczyna pewna kolejność postępowania i prymitywna organizacja tejże. Dziecko „umie sobie już teraz po swojemu pracę ułatwić". (Przedtem wykonywało ją bezplanowo i niepraktycznie).

W młodszych latach dziecko „uczyło się" wprawdzie, ale to jego uczenie się było jakby ubocznym produktem innych czynności duszy, pewnych energij, które przekształcały się niejako mimowoli w wiadomości, a więc np. tego zainteresowania, z jakiem przyjmowało dziecko każdą nowość, tego intensywnego oglądania

przedmiotów, tego niezmordowania, z jakiem oglądało często widziane obrazki, słuchało tylekroć słyszane wierszyki i bajki.

Zauważyć przytem należy, że dziecko kazało sobie mówić wierszyki i bajki, nie by się ich wyuczyło, lecz by cieszyć się ich treścią; ale wkońcu je spamiętało i przyswoiło sobie. Przed każdą wystawą zatrzymywało się nie dla celów dalszych, tylko by chwilowo wiedzieć, „co to jest i jak się nazywa.“ Żyjąc teraźniejszością, dziecko jeszcze jednak nie posiadało chęci do trwałego wyuczenia się czegoś.

Mimo wszystko przez zaspokajanie ciekawości i wraz z chwilową radością z tego płynącą, bezwiednie wzbogacało swój zasób wiadomości — „przez zabawę“ uczyło się — chociaż nieświadomie i bezplanowo, osiągając bardzo pokaźne wyniki i olbrzymi wprost dorobek, na który patrzeć należy z podziwem i szacunkiem.

Pod koniec średniego dziecięctwa nawet świadome, ciągłe i planowe uczenie się w szkole (oczywiście odpowiednio prowadzone) nie zniechęca już dziecka, jakkolwiek sięga poza bezpośrednie jego potrzeby. Dzięki spotęgowanej zdolności skupiania uwagi potrafi się już dziecko uczyć czegokolwiek, jest zdolne do częstego powtarzania „z uwagą całkowicie zwróconą na wyuczenie się“ i świadomego, systematycznego opanowywania danego materjału z możliwą dokładnością. Od zabawy chętnie przechodzi teraz do nauki.

Równocześnie stopniowo z zabawy dziecka *rozwija się twórczość*. Dziecko, bawiąc się, pragnie już teraz „coś stworzyć“. Konstruktywne traktowanie przez nie materjału (majstrowanie) jest pierwszą drogą, wiodącą dziecko do *celowego wykonywania* zadania.

Dalszym szczczeblem rozwojowym w tym kierunku będzie doświadczalne stwierdzenie przez dziecko właściwości i możliwości konstrukcyjnych „materjałów“ wogóle, z czem łączy się stwarzanie coraz to innych „wytworów“ kolejno z tego samego materjału, przyczem wytwór otrzymuje za każdym razem odpowiednie swoje miano.

Na tej drodze zdobywa dziecko — obok świadomości, że coś zrobiło — także świadomość tego, „co zrobiło“. Intencją jego coraz bardziej jest coś określonego wyrazić, coś skończonego i celowego stworzyć. W ten sposób dochodzi do wspomnianej powyżej „twórczości dziecka“ tj. tworzenia czegoś łącznie z celowością wyrażania. Dziecko traktuje coraz poważniej swoje działania; nazywa je „pracą“. Odczuwa potrzebę skończenia rozpoczętej „pracy“, mającej zawsze odtąd swoisty dziecięcy cel. Twórczość dziecka odcina się jak najwyraźniej od zabawy tem samem, bo zabawa jest jedynie wykonywaniem czynności dla nich samych i dla przyjemności stąd płynącej — a nie dla „celu“.

W czasie manipulowania materjałem rozwija dziecko w sobie samodzielnie myśl o pracy i jej rozumienie. Dzieje się to zdala i niezależnie od jakiegokolwiek w tym kierunku oddziaływania przez osoby dorosłe. Więcej nawet. Dziecko odkryło i znalazło zasadę obowiązkowości, jakiej domaga się wszelka praca, a więc i praca szkolna. Dobrowolnie bowiem stawiając sobie zadanie i cel, czyni dziecko wszystko, czego wymaga ich realizacja. W ten sposób uczy się liczyć z rzeczywistością. W rezultacie znika jego dotyczasowa samowola i subjektywizm — a postawa dziecka ulega zdecydowanej ewolucji w kierunku swoistego realizmu.

Dziecko w ten sposób stopniowo uświadamia sobie surowe prawa rzeczywistości a opuszcza miły świat zabawy, baśni, iluzji, w którym „rzeczywistość" układała się zgodnie z jego wolą, dzięki uczuciu i wyobraźni. Umożliwiała to zresztą podówczas prelogiczna struktura umysłu dziecka, (jego animizm, artyficjalizm, egocentryzm itd.), dojrzewającego z wiekiem coraz bardziej.

Dotychczas istniały dla dziecka obok siebie dwa światy i dziecko przechodziło stale z jednego do drugiego z zupełną swobodą, częściej przebywając w świecie zabawy, a rzeczywistość traktując swoiście. Obecnie następuje zwrot ku realizmowi, przejście od „świata iluzji" ku „światu rzeczywistemu", który dziecko zaczyna badać i który pragnie teraz gorąco tak samo poznać, jak dawniej pragnęło słuchać bajek, baśni i powiastek.

2. Rozwój psychiczny dziecka a środowisko.

a) Dziecko miejskie dostaje jednocześnie masę wyobrażeń z najróżnorodniejszych dziedzin, drogą pośrednią, zdradza łatwość przenoszenia się w nowe sytuacje, ale jednocześnie mglistość wyobrażeń, większą skłonność do fantazjowania i nierealnego ujmowania rzeczywistości.

Korzystając z pośrednictwa starszych, przy pomocy słów przejmuje nazwy i gotowe sądy o rzeczach. Od maleńkości stawia pytania, co to jest, jak się nazywa. Zdaje się — jak to zwrócił uwagę Piaget — często zadowala się samą nazwą, która symbolizuje mu mało znaną rzecz. W nadmiarze wrażeń szuka wciąż nowych nazw rzeczy, nie poznając dostatecznie rzeczy nazywanych, a przyjmując od starszych gotowe o nich sądy, skraca sobie w ten sposób coprawda niepomiernie cały proces opanowania poznawczego świata, ale wyrabia to w niem inny typ umysłowy, inny stosunek do świata. („Przelotność rzeczywistości").

Inaczej się przedstawia sprawa, gdy chodzi o dziecko ze świata wiejskiego.

b) Dziecko wiejskie poznaje świat przez osobisty bezpośredni kontakt z nim, przez obserwację, osobiste doświadczenie i przeżycia, niekoniecznie ujęte w nazwy i słowa. Spostrzega i poznaje przedmioty — nieraz bez słownego określenia, uczy się później mówić, ma trudność wymowy. Z trudnością uczy się myśleć na płaszczyźnie słownej, słabiej rozumie wypowiedzi słowne; z większym trudem formułuje słownie własne myśli. Sposób nabywania więc przez dziecko wiejskie wyobrażeń, poznawania świata, to bezpośredni kontakt z rzeczywistością.

Dziecko wiejskie, przychodzące do szkoły, jest nadto już przyzwyczajone do samodzielnej pracy, ma poczucie obowiązku i odpowiedzialności, umie przezwyciężać trudności. Dlatego interesuje się pracą, która ma sens, ma praktyczne znaczenie.*)

c) Dziecko proletarjackie wykazuje pod względem rozwoju umysłowego w porównaniu z dziećmi sfer kulturalnych — opóźnienie. Różnice w rozwoju sięgają roku, a nawet półtora roku, gdy chodzi o iloraz inteligencji. Ogólne opóźnienie w rozwoju osobniczym ma doniosły wpływ na dalsze kształtowanie się życia psychicznego dziecka proletarjatu. W szkole, nie przystosowanej do takiego opóźnienia, napotyka ono na trudności, z któremi niełatwo da sobie radę. Wymagania szkolne przechodzą jego siły; wielką rolę odgrywa tu prócz opóźnienia w rozwoju także słabsza znajomość języka i brak wyrobienia w prawnem nim władaniu. Często dziecko z powodu opóźnienia w rozwoju nie rozumie przemawiających doń nauczycieli lub też przyswaja sobie pamięciowo różne definicje, nie wiedząc wcale, czemu one odpowiadają. Stąd też brak zainteresowania u tych dzieci dla przedmiotów szkolnych, oraz duża ilość repetentów w szkole powsz.

Jeżeli jednak w pierwszych latach okresu szkolnego dzieci proletarjatu wykazują opóźnienie w rozwoju intelektualnym, to w stosunku do zabaw ruchowych, które są głównym terenem stosunków społecznych dziecka, wykazują znacznie większą pomysłowość i samodzielność, aniżeli dzieci klas posiadających. Naogół dzieci zamożne w okresie dziecięctwa są jeszcze pilnie strzeżone przez dorosłych i dlatego mniej wyrobione społecznie, aniżeli ich ubożsi rówieśnicy. Bezwzględnie też orjentują się dzieci proletarjatu lepiej w różnych stronach życia praktycznego, niż dzieci klas posiadających.

Jednakże i to uświadomienie ma swoje złe strony, ponieważ wiele doświadczeń życiowych spada na dziecko zbyt wcześnie, tak, że ono nie jest w stanie ich opanować myślowo, musi przyjmować wiadomości bezmyślnie, co raczej odducza od myslenia.

---

*) Psychikę dziecka wiejskiego przedstawi nam autor w osobnym artykule w następnym zeszycie. Red.

3. Praca wychowawcza nad dzieckiem, wstępującem do szkoły, w I oddz. szkoły powsz.

W dziedzinie wychowania początkowy okres pracy szkolnej należy poświęcić bliższemu zapoznaniu się z dziećmi, oswajaniu ich z trybem życia szkolnego i wdrażaniu w zbiorowe formy pracy szkolnej. Aby móc głębiej wniknąć w świat „życia duchowego" dziatwy, należy jej zostawić pewną swobodę, nie tamować w zbyt krępujący sposób jej ruchliwości, dać jej możność swobodnego, naturalnego wypowiadania się wobec nauczyciela — oczywiście w granicach wytkniętych planem pracy.

Podstawowem zadaniem będzie następnie w tym okresie utrzymanie „właściwego środka" między naturalną u dziecka potrzebą iluzji i zabawowej przemiany rzeczywistości a realnością. Fantazja bowiem rozszerza wprawdzie „rzeczywistość" dziecka, uzupełnia ją, przeistacza, wzbogaca — a rola bajek i zabaw w życiu dziecka w związku z tem jest bardzo poważna — niebezpieczeństwa przerostu fantazji jednak należy unikać. Pewien zwrot ku realizmowi powinien mimo wszystko nastąpić. Dzieje się to zresztą normalnie samo przez się.

Gdy chodzi teraz o poszczególne dziedziny pracy wychowawczej, to:

a) Wychowanie religijno-moralne ma za zadanie rozbudzić w dzieciach uczucie miłości i ufności do Boga, wraz z dążnością do przestrzegania Jego woli, a więc przedewszystkiem posłuszeństwa i miłości w stosunku do rodziców, opiekunów, wychowawców jako tych osób, których pracy zawdzięcza dziecko zaspakajanie własnych potrzeb materjalnych i duchowych.

Następnie budzić winno uczucia przyjazne i czynną życzliwość dla najbliższego otoczenia (kolegów, służby) w szczególności dla potrzebujących opieki i pomocy (młodsze rodzeństwo, ludzie starzy i chorzy, świat zwierzęcy i roślinny). Doprowadzić należy wkońcu dziecko do zrozumienia swoich obowiązków wobec otoczenia i rozbudzić w dziecku dążność do ulepszenia swego postępowania.

Podstawę kształcenia poczuć religijno-moralnych dziecka stanowią jednak głównie przeżycia — nie zaś moralizowanie — a więc przeżyte przez dziecko osobiście wydarzenia, wydarzenia, samorzutnie przez dziecko zaobserwowane, nadto przeżycia współuczniów i bohaterów opowiadań, wzbogacające świat przeżyć własnych dziecka.

Wywieranie na dziecko wpływu przez przykład wzgl. autorytatywne działanie przynosi w tym czasie również dodatnie rezultaty.

Dziecko w I oddziale szkoły powszechnej nie jest jeszcze zdolne poznawać prawdy religijne w ich istocie wewnętrznej. Jego stosunek do Boga i ideałów jest jeszcze dziecięcy — zewnętrzny. Boga wyobraża ono sobie jako najlepszego Ojca — obrazowo, konkretnie. Ideały poznaje, poznając zewnętrzne wyrazy tychże w życiu. (Prawda — sylwetka prawdomównego dziecka.) Od tej strony też promieniować winny te wpływy i oddziaływać na dziecko. Unikanie wzbudzania uczuć grozy i strachu (np. przed piekłem) wydaje się przytem bardzo wskazane.

b) W dziedzinie wychowania obywatelsko-państwowego, dążąc w całym okresie pracy nad uczniem (w latach od 7—21) do wychowania zeń w końcowym efekcie czynnego obywatela, rozumiejącego swoje obowiązki wobec Państwa, umiejącego i chcącego je spełniać — w oddziale I zapoznajemy dziecko z elementarnemi symbolami państwowemi (orzeł, sztandar), z portretem prezydenta Rzeczypospolitej, marszałka J. Piłsudskiego, hymnem państwowym. Wydobywamy także elementy społeczne z zabaw (zasada podporządkowania się jednostki prawom gromady), uczymy pracy dla rodziny, kolegów, zapoznajemy dziecko głębiej z życiem najbliższych mu grup społecznych: rodziny i szkoły. Najprostsze wycieczki społeczne w obrębie miasta i wsi są także pożądane. Udział dziecka w obchodach państwowych wkońcu przyczynić się powinien wydatnie do rozbudzenia w niem serdecznych uczuć dla Polski i osób, które stoją na czele Państwa.

c) Wychowanie estetyczne zmierzać będzie do wytwarzania potrzeb estetycznych, stanowiących podstawy do kształtowania osobistej estetyki ucznia w higjenie ciała, stroju, mowie, ruchu — i kształcić w ten sposób podstawowe uczucia estetyczne przez zestawianie przykładów ujemnych i dodatnich, wykorzystanie uczuć sympatji, uznania a nawet podziwu dla jednostek, przestrzegających tych zasad, elementarne wyjaśnianie racji tychże. (Zogniskować uczucia sympatji, uznania, podziwu, np. koło postaci „Czyścioszka". Dziecko zapragnie w związku z tem walczyć z brudem i brakiem estetyki u siebie i wokoło oraz zdobyć wraz z klasą tytuł „Czyściochów".)

Ramy dla tej pracy będzie stanowiło odpowiednie przystosowanie wnętrza klasy, której skromny, nie dopuszczający pstrokacizny wygląd, powinien być świadectwem, dokonywujących się w niej czynności.

d) Wychowanie techniczno-utylitarne powinno dążyć do zetknięcia dziecka powoli i stopniowo z realną pracą (majstrowanie), do usprawnienia jego systemu psychomotorycznego (oko, ręka, system mięśni), oraz do kształcenia zaradności w obchodzeniu się z realnym materjałem i najprostszemi narzędziami,

nawiązując do aktywności dziecka i skłonności do naśladowania w zabawie czynności gospodarczych i zawodowych osób z otoczenia przy wykorzystaniu jak najprymitywniejszego materjału (skrawki papieru, odcinki drutu, sznury, kawałki drzewa).

e) Wychowanie fizyczne — to gry i zabawy, w pogodnym, wesołym nastroju i zabawy o ile możności kształcące także.

Uwaga. Całokształt wyżej wymienionych momentów wychowawczych ad a) do e) musi przeplatać podstawowy materjał nauczania.

Warszawa. Dr. Jan Kuchta.

EGOCENTRYZM DZIECKA
i wynikające z niego
WSKAZANIA WYCHOWAWCZE I DYDAKTYCZNE.

Doniedawna jeszcze panował pogląd, że dziecko jest we wszystkiem podobne do człowieka dorosłego, u którego wszystkie dziecięce cechy cielesne występują w zwiększonych rozmiarach. Nie zauważono, że dziecko posiada swoistą formę ustroju wewnętrznego, różniącą się od organizacji człowieka dojrzałego przedewszystkiem wzajemnem ustosunkowaniem się poszczególnych organów i składem krwi. Z wyjątkiem wrażliwości zmysłowej, co do której stwierdzono, że dzieci sześcioletnie dorównywają osobom dojrzałym, człowiek dorosły różni się od dziecka wszystkiemi cechami swej osobowości.

W pierwszym roku życia, kiedy to potrzeby noworodka ograniczają się do pokarmu i snu, dziecko pod czułą opieką matki rośnie szybko i uczy się posługiwać swemi narządami zmysłowemi. O postępach jego w tym względzie świadczą najróżnorodniejsze ruchy.

Właściwe życie duchowe dziecka rozpoczyna się od drugiego roku życia. Dziecko, nauczywszy się żuć i chodzić, zdobywa władzę nad swojem ciałem. Bacznie uważa na otoczenie i usiłuje naśladować to, co widzi i słyszy. Lubi naśladować głosy i dźwięki i powtarzać wyrazy. Uczy się mowy, aby wyrazić pragnienia i rozkazy.

Następuje okres, obejmujący lata od 3 do 7 lub 8. Jest to okres egocentryzmu dziecięcego. Postępki dziecka mają na oku jego własną osobę. Przeważnie egocentryczne są myśli i mowa jego, egocentryczne jest jego zainteresowanie i egocentryczna jest jego pierwsza i najmilsza czynność: zabawa. Okres ten, jak tego badania naukowe dowiodły, wyróżnia się szczególnem ożywieniem i tempem w duchowym rozwoju dziecka. Zasługuje on przeto na uwagę każdego nauczyciela, pragnącego sprawie nauczania i wychowania służyć umiejętnie i rzetelnie.

Człowiek dorosły, pracując umysłowo, myśli społecznie. W duchu widzi obraz tych ludzi, którzy pracę jego poznają i ją ocenią. Liczy się z ich opinją. W towarzystwie pragnie podzielić się swemi myślami i stara się, aby nie mówić na wiatr. Treść jego mowy jest społecznie opracowana, uwzględnia poziom słuchacza i jego punkt widzenia. Człowiekowi dorosłemu chodzi o to, aby go rozumiano.

Inaczej ma się rzecz z dziećmi. Dowiódł tego prof. dr. J. Piaget, docent uniwersytetu genewskiego, zastanawiając się nad zagadnieniem: Jakim potrzebom usiłuje dziecko zadośćuczynić, gdy mówi?.

Dziecko mówi o wiele więcej, niż człowiek dorosły. Ciche osobiste życie wewnętrzne jest mu nieznane. Każdej jego aktywności, ruchom i zabawom, towarzyszą słowa i okrzyki, oznajmujące czynność, wzmacniające i często zastępujące ją. Dziecko żyje niejako swojem życiem pracy i, rozkazując sobie samemu, naśladuje starszych. W towarzystwie mówi samorzutnie bardzo dużo, monologuje częstokroć bezustanku. Mowa dziecka jest jednak tylko pozornie uspołeczniona. Dziecko, opowiadając, stale coś twierdzi, przemawia często komuś i używa dużo zaimków, które mogą oznaczać, co kto chce. Czy jest rozumiane, o to nie pyta. Nie troszczy się też o uzasadnienie swych twierdzeń. Zdanie towarzyszów jest mu obojętne. Myśli samo dla siebie, egocentrycznie. Każde dziecko ma swój świat hipotez i rozwiązań. Spostrzega i poznaje przedmioty, nie jak człowiek dorosły, analitycznie, lecz na podstawie „postaci całości“ lub schematów. Swoich myśli nie porównywa z cudzemi. Nie dzieli się niemi z nikim. Wyjątek stanowi mimika, mowa ruchowa dziecka, przy wspólnych grach, zabawach i innych czynnościach, wyrażająca rozkazy i wskazania, będące w mniejszym lub większym stopniu uspołecznioną mową dziecięcą. Dziecko, widząc się ciągle otoczone starszymi, którzy wiedzą więcej od niego, nawet uprzedzają jego myśli i życzenia, dba przedewszystkiem o swój rozwój subjektywny.

Egocentryczne są zainteresowania dziecka. Dzieci okazują szczególne upodobanie do bajek. Świat bajek jest podobny do urojonego świata dziecięcego. Osoby i rzeczy przedstawia się jasno i stanowczo: są one dobre albo złe, ładne albo brzydkie. Bohaterzy przezwyciężają wszystkie trudności i przeszkody i żyją sobie szczęśliwie przez długie lata. Powszechnie znane jest utożsamianie się dzieci z bohaterami opowieści i wogóle z osobami, zajmującemi w danym wypadku stanowisko naczelne, kierownicze i decydujące. Stopień zainteresowania się dziecka czemś jest zależny od tego, jak dalece jest mu możliwe widzieć siebie w danym przedmiocie lub jego czyny i losy zastosować do siebie.

Egocentryzm dziecka objawia się w jego pierwszych i najmilszych czynnościach, w zabawach. Z jaką przyjemnością tłucze łyżeczką lub kijkiem po stole lub innym przedmiocie i jak uciecha jego rośnie w miarę niezadowolenia jego otoczenia z tak nieznośnego hałasu! Lalka lub piłka w ręku dziecka — to nietylko drogi skarb, ale i przedmiot niewyczerpanych pomysłów zabawowych. Z jakim zapałem gromadzi dziecko zabawki i z jaką przyjemnością rozkłada je na podłodze swego pokoiku! Przytem ożywia wszystko. Wezwania jego nabierają cech magicznych zaklęć. Przedmioty martwe i bezduszne stają się istotami żywemi. Dziecko rozmawia z niemi jak z najlepszymi przyjaciółmi. A któraż matka, kochająca swego synka, nie zaznałaby miłego wzruszenia, gdy widzi, jak jej ulubieniec napełnia i obrywa kieszenie swego ubranka najrozmaitszemi zbiorami, bez wagi dla starszych, lecz o nieocenionej wartości dla każdego dziecka.

Około lat 7—8 pojawia się u dziecka refleksja, tj. dążność do uzgodniania myśli i opinji. Odtąd usiłuje ono dojść do lepszej wymiany zdań z swem otoczeniem. Dzieci zaczynają rozumieć się słownie.

W tym wieku dziecko podejmuje obowiązkową naukę szkolną i staje w szkole. Dotychczasowem głównem jego dążeniem było, aby świat zewnętrzny niejako opanować i wyzyskać dla siebie. Odtąd dziecko ma się uczyć myśleć społecznie i poznać i pokochać takie czynności, które mają wyższe cele, niż służenie i sprawianie przyjemności tylko sobie.

Dla nauczyciela rozpoczyna się trudna i odpowiedzialna, ale i miła i wdzięczna praca naukowo-wychowawcza. Obowiązkiem jego jest uczynić z szkoły przybytek prawdziwej miłości chrześcijańskiej. Promienie tej cnoty ogrzeją wnet serca nowicjuszów, napełnią je zaufaniem do nowego otoczenia i obudzą w nich zapał do nauki i pracy dla siebie i dobra ogółu.

Już doświadczenia w domu rodzicielskim mówiły dziecku o konieczności dostosowania się do świata dorosłych. Przy umiejętnym wpływie wychowawczym nauczyciela doświadczenia te nabiorą silniejszego wyrazu. Dziecko pozna, że jest członkiem społeczności, gdzie korzystanie z praw domaga się pełnienia obowiązków. Przekonanie o zależności społecznej ugruntuje się w niem tem rychlej, im mniej będzie zimnych nakazów i zakazów, a więcej porywających przykładów, które, jak rzucone przez rzekę mosty, ułatwią dziecku przejście od egocentryzmu do myślenia i działania uspołecznionego.

Dziecko uczy się niesłychanie dużo samodzielnie. Stopniowe rozwijanie u niego zdolności do obserwowania samego siebie jest przeto pilną rzeczą. Trzeba, aby dziecko uświadamiało sobie

swoje postępowanie, porównywało je z postępowaniem innych i nauczyło się wydawania o niem trafnych sądów. Jest to jedyna droga do dojrzałości moralnej.

Mową społeczną dziecka przy rozpoczęciu nauki szkolnej jest mowa czynna, przy której rozmawiający ma podmiot przed sobą i udziela wyjaśnień przy pomocy pracy ręcznej, gestów i mimiki. Język dziecka urabia się stosownie do nawyków myślenia. Dziecku brak często słów i, opisując jaki przedmiot, który ma w ręce, wyraża się w swoisty sposób (to jest tak, potem będzie tak, tak jest dobrze, tak jest źle). Wynika stąd, że skuteczna może być tylko taka nauka, która się opiera na konkretach i działaniu. Nauka wyłącznie mówiona, abstrakcyjna, werbalizm, powoduje dziecko także do rozmyślania, ale każde z nich tworzy sobie swój odrębny świat myśli i przypuszczeń.

Zainteresowania dziecka są egoistyczne. Ich przedmiotem są przeważnie dążenia instynktowe samozachowania, postawienia się i posiadania. Zajmującą dla dziecka jest tylko taka nauka, która go nie pomija, je stale widzi i pociąga do współpracy, daje okazję do popisu i uzyskania uznania, przerabia nowy materjał w ścisłem nawiązaniu do doświadczeń dziecka i znanego mu materjału, porównywa, przeciwstawia i wywołuje pożądaną reakcję; przedstawia osoby, mające służyć za wzór tak żywo, że to wywoła w dziecku pragnienie utożsamienia się z niemi. Zmiana przedmiotu lekcji i posługiwanie się niedość starannie dobranemi obrazkami nie przyda się na wiele.

E g o i s t y c z n y c h a r a k t e r z a b a w d z i e c i ę c y c h m u s i s i ę w s z k o l e z m i e n i ć n a a l t r u i s t y c z n y. Udział dziecka w grach grupy, drużyny lub klasy przytłumia pragnienie osobistego wyróżniania się, uczy posłuszeństwa i powściągliwości i wpływa uspołeczniająco na przebieg zabawy. Nie można dość silnie podkreślić pożytku z jego przynależenia do kółek i zrzeszeń szkolnych. Karna organizacja zwraca zawsze na siebie uwagę. To sprawia jej członkom przyjemność i podnosi ich. Rygor zaś organizacyjny wymaga uległości i pełnienia pewnych obowiązków. Są to bardzo realne środki wychowawcze.

Egocentryzm dziecięcy — to rzecz wrodzona i jako taka uzasadniona. Czas młodości — to czas rozwoju i nauki. Dziecko zaznaje radości z posiadania własności i uczy się jej poszanowania i obrony, nabywa pewności siebie i usamodzielnia się. Mając w szkole sposobność do dobrego postępowania, dzieci uwznioślają (sublimują) swoje skłonności, kierując je zawczasu na tory szlachetne i stają się moralnie dobremi i pożytecznemi członkami społeczeństwa.

Poznań. Stefan Nieborak.

OSOBOWOŚĆ.

Osobowość jest zdaniem B. Nawroczyńskiego „najwyższa i najpełniejsza ze wszystkich idealnych struktur“*).

J. Kerschensteiner, omawiając tę strukturę, twierdzi, że „charakter, który zrozumiał swą odrębność, który potwierdza ją i oto świadomie, bez małostkowego skrępowania, z całą swobodą co do wyboru środków, dróg i metod pragnie doprowadzić ją do doskonałości — nazywamy osobowością“**).

Z tych i innych słów, w których niemiecki uczony stara się określić pojęcie osobowości, wynika, że osobowość jest zbliżona do charakteru, że na nim się opiera, że on ją organizuje, że bez niego nie może istnieć. I osobowość musi więc posiadać wyższe wartości duchowe i nie może się obejść bez jedności.

Według dalszych wywodów J. Kerschensteinera osobowość w każdym wypadku jest samodzielna (czego o charakterze niezawsze można powiedzieć), t. zn. „jest przedewszystkiem własnowolnem kształtowaniem siebie“.**) Jest więc zawsze tworem samorządności, autonomji i moralnie wolną. Mówimy dlatego też o osobowości autonomicznej. Osobowość jest nadto jeszcze wyraźna, bogata, zwarta, silna, twórcza. A staje się ona tem wyraźniejsza — rozumuje Kerschensteiner dalej — im jaśniej przedstawiają się w życiu jednostki wartości duchowe, tem bogatsza, im różnorodniejsze są maksymy, które nią kierują, tem bardziej zwarta, im jednoliciej jest przez owe normy zorganizowana, tem silniejsza i większa, im żywiej i owocniej te wartości przejawia w działaniu nazewnątrz i — dodajmy jeszcze — tem bardziej twórcza, im więcej stwarza nowych dóbr kulturalnych.

Są jednak jeszcze inne cechy, które różnią osobowość od charakteru. Charakter posiada i taki osobnik, który się rozdrabnia w swych pracach, jest wielostronnie zajęty i małostkowy, byleby tylko przytem nie odstępował od raz ustalonych maksym. Nie można atoli u takiego człowieka mówić o osobowości, bo jej cechą jest wielkoduszność.

Osobowość — jest to dążenie do doskonałości. Ona pragnie ukształtować samą siebie, ona chce wytrwale samej siebie. Zdaniem niektórych psychologów przejawia się ona w świadomości swego „ja“, czyli w samowiedzy.

Osobowość jest niewątpliwie czemś równie odrębnem, jak indywidualność. Poznawszy tę odrębność i nadto wiedząc, że nie wolno się jej rozdrabniać, pragnie osobowość siebie czyli swoje „ja“ poprowadzić na szczyt doskonałości.

---

*) B. Nawroczyński: *Zasady nauczania*, str. 132.
**) J. Kerschensteiner: *Charakter, jego pojęcie i wychowanie*, str. 38 i in.

Podstawą osobowości są — według E. Kretschmera — konstytucja i temperament.

Zdaniem W. Sterna osobowość jest szerszem pojęciem od charakteru; znamionują ją trzy cechy: *jednolitość*, *celowość działania* i *odrębność*. Osobowość jest także wielością cech (*unitas multiplex*, wielojednią) a jednocześnie i jednością. Cechy te są fizyczne i psychiczne, „gdyż osobowość czerpie tak z ducha, jak i materji“*) (por. pogląd E. Kretschmera) i zależne nietylko od zewnętrznych, ale i wewnętrznych warunków rozwoju jednostki. Osobowość — to zd. Sterna — wynik „ja“ i „nie — ja“, świata wewnętrznego i zewnętrznego, lub też osoby i rzeczy (Person und Sache). Rozpatrując osobowość, uwzględnia Stern także *konwergencję*, tj. wzajemne przenikanie i uzupełnianie się czynników wewnętrznych i zewnętrznych, od których ukształtowanie osobowóści zależy.

Jego teorja personalistyczna obejmuje dalej t. zw. *hierarchję osobowości*, tj. podporządkowanie się jednej osobowości drugiej. Każda osobowość ma odrębne cele (autoterja), które zwykle podporządkowuje celom, ustalonym przez inne osobowości (hetoterja), od których je następnie przejmuje. To przejęcie od innych wyższych celów przez osobowość niższą odbywa się stopniowo i stanowi istotę tworzenia się osobowości.

Mówiąc o Sternie, trzeba także powiedzieć, że jego *teorja personalistyczna* jest najdalej idąca. Jest to teorja, obejmująca dwie strony, mianowicie: jawną, powierzchowną i ukrytą (metafizyczną), a więc sferę empiryczną i pozaempiryczną (leżącą w głębi naszej duszy), bo *osobowość* — w pojęciu Sterna — *to całość życia psychicznego*. Pomiędzy obiema sferami istnieje jednak ścisły związek, choć mało dotąd znany. Ponieważ „osobowość jest zawsze głębsza, niż jej wyraz empiryczny“, tylko sternowskie pojęcie o niej może nas zadowolić; ono bowiem pozwala mówić o osobowości, jako o „kompleksie elementów danych i ukrytych, czynnych i drzemiących w głębi, empirycznych i pozaempirycznych“**).

Druga teorja o osobowości — to teorja Wundta. Jest to *teorja organiczna, aktualistyczna, empiryczna*. Wundt twierdzi, że osobowość nie jest sumą, której składniki dowolnie można przestawić, lecz że jest podobna do uporządkowanego organizmu z wytkniętym celem, w którym każda oddzielna funkcja otrzymuje swój kierunek od całości, że *osobowość jest organizmem duchowym*, w którym panują ład i harmonja. Teorja Wundta jest aktualistyczna, uznaje on bowiem tylko te zadatki (Anlagen), które się zaktualizowały i rozwinęły, które są

*) J. Melchertówna: *Zagadnienia pedagogiczne*, str. 46.
**) Według W. Zienkowskiego: *Psychologja dziecięctwa*, str. 435.

dostępne doświadczeniu, są więc empiryczne. Teorja Wundta nie jest jeszcze doskonała, ale stoi już o wiele wyżej od teorji Ribota.

Ribota teorja o osobowości zwie się zwykle teorją nominalistyczną. Zdaniem Ribota osobowość — to suma zjawisk psychicznych. Gdyby tak było istotnie, to dałby się wśród nich zauważyć nieład (bo czynniki sumy można przestawić), tymczasem w życiu psychicznem panują ład i harmonja, jedność i ciągłość pomiędzy wyobrażeniami, uczuciami i wolą. Ribot widział osobowość w czynnikach tylko anatomiczno-fizjologicznych, a nie psychologicznych, i dlatego jego teorja upadła.

Przedstawiciele psychologji głębi, jak Freud i Adler, zajmowali się także osobowością. Freud widzi dwie osobowości: społeczną i aspołeczną i twierdzi, że motorami poczynań u każdej osobowości są instynkty. Osobowość niespołeczną trzeba uspołecznić. To też zdaniem Freuda zadaniem wychowania jest socjalizacja osobowości. Żąda on uspołeczniania przez społeczną nadbudowę osobowości, którąby obejmowała: zasadę rzeczywistości (Realitätsprinzip) „ja — idealne" i sublimację instynktów. Jego zdaniem dopiero te trzy czynniki dadzą rękojmię, że dziecko będzie członkiem społecznym.

Pogląd Adlera na osobowość jest podobny do poglądu Freuda. I według niego osobowość może być społeczna lub niespołeczna. Kierując się instynktem mocy, jedni liczą się z dobrem społeczeństwa, inni nie zważają na nie. Ci, chcąc zaspokoić instynkt mocy w całej pełni, są bezwzględni, dążą do celu za wszelką cenę, „idą po trupach", jak to się niekiedy mówi. I w pojęciu Adlera wychowanie winno być uspołecznianiem osobowości. Dojdzie się do tego przez przeciwstawianie instynktowi mocy poczucia społecznego, przez harmonijny rozwój obydwu tych czynników, bo tylko wtedy osobowość będzie osobowością społeczną. Poczucie społeczności jest więc u Adlera tą społeczną nadbudową osobowości.

Wkońcu warto jeszcze poruszyć sprawę osobowości dziecka, która posiada wielkie znaczenie dla wychowania. Myli się, ktoby przypuszczał, że osobowość to przywilej dorosłych, że dziecko jej nie posiada. Jak ona wygląda, przedstawia nam Zienkowski*). Jego zdaniem osobowość posiada trzy cechy. Jest ona nietylko dana lecz zadana. Osobowość jest niegotowa, tworzy się raczej dopiero, kształtuje się, szuka sobie własnej indywidualnej drogi rozwoju, własną formę. Osobowość dziecka jest jeszcze

*) W. Zienkowski: *Psychologja dziecięctwa*, str. 440 i in.

utajona, jakgdyby spowita mgłą, jest żywą i organiczną jednością, której podstawy leżą w sferze pozaempirycznej, zabarwiona od pierwszego dnia życia czemś indywidualnem, co z początku występuje słabo i niejasno, co jednak szuka wyrazu coraz bardziej pełnego i znajduje go z biegiem czasu w większym lub mniejszym stopniu.

Osobowość dziecka jest pełna jeszcze wewnętrznych przeciwieństw, dysharmonij, nie rozwija równomiernie całej pełni swych sił, z których jedne tworzą się szybciej inne wolniej. Lecz w tym empirycznym chaosie leży żywy i twórczy ośrodek, niby jej twórcze podłoże, jej jądro metafizyczne, wnoszące ład i harmonję w osobowość.

Drugi typowy rys osobowości dziecięcej to jej kruchość i delikatność, co wymaga ostrożnego i uważnego obchodzenia się z nią, gdyż inaczej może się dziecko łatwo ugiąć pod naporem sił zewnętrznych, wykoszlawić, nabrać cech zboczenia. Ta wielka delikatność i mała odporność sprawia, że łatwo można dziecko głęboko zranić.

Wprawdzie zapomina ono często o tej ranie, w głębi duszy jednak te niewyrażone urazy i ciężkie doznania żyją życiem ukrytem, niby trucizna sącząca i zatruwająca różne funkcje psychiczne. Dlatego wczesne dziecięctwo posiada wielkie znaczenie dla przyszłego rozwoju danej osobowości. (Porównaj uraz psychiczny u Freuda.)

Osobowość dziecka nosi na sobie wreszcie znamię irracjonalności, ponieważ w duszy dziecka dominuje sfera emocjonalna, umysł i wola zajmują miejsca podrzędne. Rozwój uczuć dziecięcych, piękno i urok dziecięctwa, to owa naturalność, bezpośredniość, które nadają pełnię prawdziwej swobody duchowej, to jest to, co porusza najtwardsze serca, co czyni dziecięctwo ideałem, za którym tęsknią dorośli, to owa harmonja, do której nawołuje Chrystus, mówiąc: Kto nie stanie się jako dzieci — nie wejdzie do królestwa Bożego.

Ponieważ osobowość jest najwyższą strukturą idealną, powinna ona być — zdaniem B. Nawroczyńskiego — celem wszystkich usiłowań pedagogicznych. „Nietylko wychowanie, ale i nauczanie ma zamierzać do jej urzeczywistnienia. Ideał osobowości powinien być najgłębszym sensem wszystkich czynności dydaktycznych. A więc zarówno udzielanie wiadomości i umiejętności, jak ćwiczenie sił umysłowych, jak wreszcie kształcenie mają się przyczynić do wychowania osobowości".*)

Poznań. Stefanja Czarnecka.

---

*) B. Nawroczyński: *Zasady nauczania*, str. 133.

PLAN PRACY KIEROWNIKA SZKOŁY POWSZ.

OGÓLNE ZAŁOŻENIA.

1. Organizacja szkoły.

Na podstawie art. 2 (1) ustawy o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. podstawę organizacyjną (i programową) szkoły powszechnej stanowi siedmioletnia szkoła najwyżej zorganizowana (III stopnia). Z tego jasno wynika, że idealnym typem szkoły, przez który winna przejść młodzież całej Polski, to szkoła pełna 7-oddziałowa. Art. 6 tejże ustawy głosi, że obowiązek szkolny trwa dla każdego dziecka lat siedem. Art. zaś 12 (2) opiewa, że szkoła taka III stopnia realizuje wszystkie szczeble programowe szkoły powszechnej w siedmiu latach „w pełnym zakresie“.

Z powyższego przedstawienia wynika, że w ustawie został w zupełności osiągnięty postulat, stawiany przez całe polskie nauczycielstwo: by typ szkoły jednolitej, najwyżej zorganizowanej, był dostępny wszystkim warstwom społecznym z uwagi na wymogi życia współczesnego w demokratycznej Polsce.

Niekażdy jednak kierownik szkoły jest w tej sytuacji, by kierował szkołą najwyżej zorganizowaną tj. III stopnia, o 7 oddziałach pełnych (o oddziałach równoległych nie wspominamy), z 7-ma nauczycielami i tylko nauce głośnej. Takich szkół w Polsce, według ostatniej statystyki, mamy zaledwie wraz ze szkołami 8- lub 9-klasowemi, które (i to w niewielkiej liczbie) znajdują się w 3 okręgach szkolnych, 1943 — co na ogólną liczbę 27472 szkół stanowi okrągłe 7%. Wielu kierowników prowadzi szkoły 6-klasowe, których jest 412, inni 5-klasowe, a tych jest 616, niektórzy 4-klasowe, których mamy 1231. Są i tacy, którzy kierują szkołą 3-klasową, a tych jest 1977 lub 2-klasową, których liczba wynosi 5967. Szkoły najniżej zorganizowane, to 1-klasówki, gdzie brak kierownika; tych szkół jest niestety bardzo dużo, bo aż 14709. Władze szkolne w myśl obowiązujących ustaw mają podnosić szkoły niżej zorganizowane na wyżej zorganizowane, jeżeli zachodzą ustawowe warunki. Czynią to przy pomocy kierowników szkół na podstawie danych statystycznych. Ciężkie jednak warunki budżetowe państwa, które nie pozwalają na ustanowienie tylu etatów, na ile jest ustawowo młodzieży w wieku szkolnym, jako też na budowę nowych już nie szkół ale izb szkolnych, zmuszają do tego, że wiele szkół pozostanie niżej zorganizowanych pomimo zaistnienia pewnych danych. Każdy z nas, pracujących na terenie szkolnym i obserwujących życie młodego naszego szkolnictwa, wie o tem doskonale.

Mówiąc o organizacji szkół, ustawa w art. 12 (1) rozróżnia szkoły powszechne trzech stopni. Szkołą 1-go stopnia jest szkoła,

która realizuje pierwszy szczebel programowy wraz z najważniejszemi składnikami programowemi szczebla drugiego i trzeciego. To są zapewne szkoły najniżej zorganizowane: jednoklasowe a może i dwuklasowe. Szkoła stopnia II-go jest to szkoła, która realizuje pierwszy i drugi szczebel programowy wraz z najważniejszemi składnikami programowemi szczebla trzeciego. Do tej kategorji szkół zaliczone pewnie zostaną obecne szkoły 3-, 4- a może i 5-cioklasowe. Szkołą zaś stopnia III-go jest ta szkoła, która realizuje wszystkie trzy szczeble programowe w pełnym zakresie. Sądzimy, że to są szkoły 6-ciokl. a z całą pewnością twierdzimy, że szkoły pełne 7-klasowe. Mówiąc obecnie o organizacji szkół, nie zastanawiamy się nad szczeblami programowemi czyli nad zakresem materjału, który ma dany stopień organizacyjny młodzieży przyswoić: o tem pomówimy na innem miejscu.

Otóż każdy z kierowników musi dokładnie znać stopień organizacyjny szkoły, jaką kieruje. Każda bowiem szkoła posiada akt organizacyjny, wystawiony przez władzę na podstawie ustaw, obowiązujących do końca czerwca 1932 r., gdyż nowa ustawa, wyżej przytoczona, weszła w życie w dniu 1 lipca 1932 r. (art. 60 (1). W „Postanowieniach przejściowych" tejże ustawy w art. 54 (1) czytamy, że organizacja szkolnictwa, przewidziana w niej, wprowadzona będzie w życie „w odniesieniu do szkół powszechnych"... najdalej w ciągu sześciu lat od dnia wejścia ustawy w życie. Organizacja ta zostanie przeprowadzona w drodze rozporządzenia, wydanego przez Ministra W. R. i O. P. art. 54 (1). Z tego jasno wynika, że każda szkoła najpóźniej w przeciągu 6-ciu lat otrzyma nowy stopień organizacyjny przy uwzględnieniu obwodu szkolnego, ilości młodzieży w wieku szkolnym, warunków lokalnych, terenowych itp. Każdy kierownik ma dekret nominacyjny, który najwyraźniej opiewa, jaki stopień organizacyjny ma szkoła, którą kieruje. Art. 14 ustawy wyżej przytoczonej opiewa, że publiczne szkolnictwo powszechne będzie tak zorganizowane, ażeby obywatele mieli możność kształcenia dzieci w szkołach możliwie najwyższego stopnia. Z tego wypływa konieczność tworzenia nowych obwodów szkolnych czyli sieci szkolnej, a której „zasady ułożenia i sposób realizacji określa rozporządzenie Min. W. R. i O. P." Przy tworzeniu sieci może zajść wypadek podwyższenia stopnia organizacyjnego lub złączenia kilku szkół niżej zorganizowanych na jedną wyżej zorganizowaną. Wtedy zostanie rozpisany konkurs na jej kierownika. (Art. 11, ustęp 6 ustawy z dnia 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych w brzmieniu, obowiązującem od dnia 1 listopada 1932 r. z uwzględnieniem zmian, wprowadzonych rozporządzeniem Prezydenta Rzpltej, z dnia 15 lipca 1927 r. i z dnia 21 października 1932 r.).

Że artykuł ten w porównaniu z tym samym artykułem przed wprowadzeniem zmian, z uwagi na ominięcie drogi konkursu w pewnych wypadkach, był dla kierowników korzystniejszy, winien kierownik pamiętać.

2. Organizacja pracy w szkole.

Źródłem wszelkich poczynań kierownika szkoły i odpowiedzialności służbowej za te poczynania lub zaniechania jest regulamin dla kierowników publicznych szkół powsz., wydany jako rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 25 czerwca 1923 r. L. 8447/1 na zasadzie art. 1 ustawy z dnia 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych. Z nagłówka tej ustawy wynika, że ustrój władz zzkolnych w Polsce nie jest stały, tylko tymczasowy. Już przed kilku laty poważnie zastanawiano się i zbierano odpowiednie materjały, aby uzgodnić administrację szkolną z art. 3, ust. 4 Konstytucji Rzpltej z dnia 17 marca 1921 r., który opiewa: „Rzeczpospolita Polska, opierając swój ustrój na zasadzie szerokiego samorządu terytorjalnego, przekaże przedstawicielstwom tego samorządu właściwy zakres ustawodawstwa, zwłaszcza z dziedziny administracji, kultury i gospodarstwa, który zostanie bliżej określony ustawami państwowemi". Państwo miało zastrzec sobie tylko nadzór nad szkołami. Czy ta koncepcja zpowrotem nie okaże się aktualna, przyszłość ujawni.

Poczynania kierownika idą w kierunku zorganizowania pracy: wychowawczej, dydaktycznej, gospodarczej, administracyjnej i higjeny szkolnej. Jeżeli podamy pewien plan tych poczynań, to najwyraźniej zastrzegamy się, by to był szablon, wzór gotowy do naśladowania w szkole każdego stopnia organizacyjnego. Są to tylko przykłady. Uważamy, że każdy kierownik to inna indywidualność, osobowość, inny mózg, więc nie powinien kopjować, tylko, mając przykład, sam z siebie dać coś oryginalnego, odpowiedniego do danych warunków, stosunków itd. Kopjowanie zabija twórczość, sprowadza jałowość myśli; o tem wie każdy.

Otóż chcąc zorganizować jakiekolwiek poczynania na cały rok szkolny, winien kierownik zwrócić baczną uwagę na następujące okoliczności: ilość członków grona, jakość tychże pod względem uzdolnienia fachowego, taktu wychowawczego itd., ilości młodzieży w całej szkole i w poszczególnych oddziałach itp. Niektórzy twierdzą, że im szkoła jest wyżej zorganizowana, im więcej ma sił nauczycielskich i więcej oddziałów równoległych, tem większej wymaga pracy, inicjatywy czy energji kierownika.

Naszem zdaniem tak twierdzić nie można. Jeżeli i szkoła niżej zorganizowana ma spełnić te same cele i zadania, nałożone przez ustawę, co i szkoła wyższego stopnia, to raczej należałoby wymagać więcej tej pracy, inicjatywy czy energji od kierownika szkół tej pierwszej kategorji. Że tak jest, życie szkolne wykazuje.

A. Poczynania wychowawcze.

Na czele poczynań wychowawczych musi każdy kierownik postawić zasadę, że ma wychować w szkole powszechnej każdego ucznia na najlepszego Polaka, a jeżeli jest innej narodowości, na najlepszego obywatela Polski. Zasadę tę rozwijać będzie każda akcja wychowawcza, polegająca na

1) wdrożeniu do oddania czci i otoczenia szacunkiem organizatorów życia państwowego i społecznego,
2) poczuwaniu się do obowiązku obrony granic państwa polskiego, czci godła, barw narodowych i honoru obywateli,
3) zrozumieniu, że każdy z młodzieży ma prawo korzystać z dorobku kulturalnego przeszłych i obecnie żyjących pokoleń i te dobra kulturalne musi otaczać czcią i szacunkiem i dalej je pomnażać przez twórczą pracę,
4) zaznajomieniu się z potrzebami gospodarczemi Polski i przez swą pracę powiększać nietylko swoje własne gospodarstwo czy warsztat produkcji, ale także mieć zrozumienie dla potrzeb gospodarki ogólnej, państwowej,
5) poświęceniu dobra własnego, indywidualnego dla dobra ogólnego, gdy zajdzie tego potrzeba,
6) zrozumieniu konieczności współżycia, współpracy, współdziałania i wzpółzawodnictwa z wszystkimi obywatelami, jako też na podporządkowaniu swoich osobistych zamiarów czy celów sprawom ogólnym, społecznym i państwowym,
7) stworzeniu silnych podstaw i warunków pod dalsze samokształcenie i samowychowywanie się.

Do osiągnięcia wyżej zakreślonego celu wychowawczego zmierza kierownik wraz z gronem przez urządzanie uroczystości, które możemy podzielić na:

1) państwowe, jak imieniny Prezydenta, Marszałka Piłsudskiego, konstytucji 3 maja, odzyskania niepodległości 11 listopada,
2) historyczne, jak powstanie styczniowe, listopadowe, zrzucenie jarzma niewoli, które przypada na inny dzień, a to zależnie od dzielnicy Polski,
3) społeczne, jak dzień matki, tydzień dziecka, dzień oszczędności, współdzielczości, tydzień przeciwgruźliczny, przeciwgazowy,
4) okolicznościowe, jak święto morza, obrona powietrzna państwa,
5) religijne, jak święto patrona szkoły, parafjalne, opłatek, święcone itp. itp.

Do osiągnięcia tych samych celów służą różne organizacje na terenie szkoły, jako to: samorząd oddziałowy czy szkolny,

świetlice, kooperatywa uczniowska jako sklepik szkolny, samopomoc, szkolne kasy oszczędności, kółka samokształceniowe jak: przyrodnicze, krajoznawcze, polonistyczne, matematyczne itp., L. O. P. P., Liga Kolonjalna i Morska itp.

Do wyrobienia łączności wszystkich oddziałów posłużyć mogą wspólne gromadzenie się całej młodzieży przed nauką na wspólną modlitwę, oddanie czci sztandarowi, o ile warunki lokalowe na to pozwolą, jako też wprowadzenie o ile można jednolitych mundurów, albo przynajmniej jednakowych czapek dla chłopców, a beretów dla dziewcząt.

Aby te cele wychowawcze osiągnąć i je utrwalić, konieczna jest współpraca kierownika i grona z rodzicami względnie opiekunami. Ta współpraca objawia się przez zebrania rodzicielskie danego oddziału lub całej szkoły, jako też przez zorganizowanie kół rodzicielskich na podstawie zatwierdzonego przez władze polityczne statutu. Przez uzyskanie takiego statutu koło rodzicielskie staje się osobą prawną, mogącą przez swe działania nabywać prawa lub zaciągać zobowiązania.

Każda szkoła winna obrać pewne hasła, które szczególnie w pewnych np. miesiącach będą w pracy wychowawczej uwzględniane. Będą one niejako słońcem, za którem wszystkie poczynania będą się obracały. Podamy przykładowo kilka takich haseł: nasza szkoła, oszczędność i praca, cześć bohaterom, poległym za wolność i ojczyznę, opieka nad słabymi i niedołężnymi, opieka nad zwierzętami, wychowanie fizyczne, sporty, czystość osobista każdego dziecka, czystość ubrań i przyborów szkolnych, cześć dla organizatorów państwa polskiego, estetyczny wygląd izb szkolnych przez hodowanie kwiatów na oknach, strojenie ścian obrazami itd., cześć dla rodziców, wychowawców itp.

Oprócz tych haseł ogólnych winien każdy wychowawca dla swego oddziału obrać jakieś hasła. Podamy kilka dla przykładu.

Oddział I. „Ozdobą każdego dziecka jest czystość, pracowitość i wdzięczność dla rodziców i wychowawców“. W myśl tego hasła zadaniem wpływu wychowawczego będzie:

1) wykorzystanie wrodzonego popędu dziecka do ruchu i zajęcia dla wdrożenia do pracy w pewnym kierunku, który odpowiada sferze jego zainteresowań,

2) na podstawie stosownych przykładów z życia ludzi i zwierząt doprowadzić młodzież do zrozumienia, że czystość nietylko ciała, ale i ubrania, sprzętów, przyborów szkolnych jest koniecznym warunkiem zdrowia. Wykazywać przytem należy, że każde dziecko, chociaż ubogo ale czysto ubrane, jest wszystkim miłe, przyjemne, natomiast brudas budzi tylko wstręt i odrazę,

3) pouczenie, jak postępować ma każde dziecko względem siebie, kolegów, rodziny i wychowawców,

4) wprowadzanie powolne dziecka do społeczności oddziałowej i przyzwyczajanie je do życia i zachowania się w zbiorowisku czyli gromadzie.

Oddz. II. „Tylko wytrwała praca prowadzi do celu". Przy rozwijaniu tego hasła wychowawczego będzie celem:

1) powolne wprawdzie, ale już systematyczne przyzwyczajenie do wytrwałej pracy przez przytaczanie przykładów z dziedziny przyrody, np. wytrwała i skrzętna praca mrówek i pszczółek, mozolna praca rolnika i ogrodnika, która żywi cały świat, wszystkich ludzi,

2) budzenie szacunku dla ludzi pracy oraz podziw dla ziemi, jako rodzicielki i żywicielki,

3) wdzięczność dla rodziców, żywiących swe dzieci z pracy rąk własnych.

Oddz. III. „Współpraca i współzależność ludzi ze wsi i miasta i odwrotnie". Do zrealizowania tego hasła dąży wychowawca przez:

1) poznanie warsztatów pracy najbliższego środowiska przez młodzież i wskazanie zależności tychże od owoców pracy wieśniaka, jako wytwórcy surowców, przez szanowanie drzew, roślin, tępienie chwastów,

2) poznanie pracy rzemieślników, którzy dostarczają pożywienia i odzieży, jako też wzbudzanie szacunku dla tej pracy i budzenie zamiłowania do pracy fizycznej,

3) poznanie współpracy w grupach na przykładach ze wsi i miast, co posłuży jako przygotowanie do pracy społecznej na terenie szkoły i samorządu uczniowskiego.

Oddz. IV. „Współżycie i współdziałanie obywateli państwa". Jako rozszerzenie programu wychowawczego oddz. III posłużą przykłady, jak wszyscy obywatele państwa mają obowiązek wzajemnie sobie pomagać tak, jak każdy członek samorządu oddziałowego, po raz pierwszy zorganizowanego, winien to uczynić. Następnie wychowawca winien budzić świadomie uczucia miłości ojczyzny przez wycieczki do miejsc historycznych, zwiedzanie zabytków historycznych lub prac, które powstały przez wspólny wysiłek i działanie dawnych pokoleń lub obecną generację. Do tego celu mogą posłużyć wystawy oddziałowe, imprezy artystyczne, konkursy jako środek do zaspokojenia instynktu postawienia się.

Oddz. V. „Życie na ziemi". Przy wykorzystaniu odpowiedniego materjału, przypadającego na ten oddział z geografji i przyrody wykaże wychowawca, jakie muszą zaistnieć warunki, wśród których rozwija się praca ludzka. Pod szczególną uwagę weźmie ziemię, klimat, zjawiska w przyrodzie, a następnie życie

człowieka, zwierząt i roślin. Z nauki historji wykaże przykłady, ilustrujące rozwój i postęp wysiłku pokoleń ludzkich, a to na pomnikach pracy ludzkiej, jako wysiłku zbiorowego, doskonalącego się z postępem czasu.

Oddz. VI. „Życie człowieka". Na przykładach wykaże nauczyciel, jaki wpływ wywierały odkrycia czy wynalazki na zmianę stosunków ekonomicznych, społecznych, politycznych itp., jako też zaszczepiać będzie kult dla bohaterów i męczenników sprawy narodowej i dla budowniczych państwa polskiego oraz wieszczów narodu. Wdrożenie zaś do czynnej miłości bliźniego nastąpi przez udział młodzieży w kołach samopomocy.

Oddz. VII. „Państwo jako najdoskonalszy wyraz organizacji społecznej". Do tego celu posłuży samorząd jako instrument poznania organizacji społecznej i jako przygotowanie do czynnego udziału w życiu publicznem. Aby można wziąć czynny udział w życiu publicznem, potrzebna jest tolerancja narodowa i wyznaniowa, która jest konieczną podstawą do współżycia i współdziałania dla dobra całości, państwa. Na przykładach z otoczenia doprowadzi wychowawca do zrozumienia stosunków gospodarczych państwa i konieczności popierania produkcji krajowej. Konieczne jest zapoznanie młodzieży, jakie stanowisko zajmuje Polska na terenie międzynarodowym i w Lidze Narodów. Na podstawie tych wiadomości przedstawi prawa i obowiązki każdego obywatela, jako też jego odpowiedzialność za całość i pomyślność Rzpltej. Ten materjał poprze przykładami z życia wielkich obywateli Polski. (D. N.)

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

UCZENIE SIĘ POD KIERUNKIEM W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Mimo, że uczenie się pod kierunkiem nie jest rzeczą nową, bo znane już było w Ameryce przed wojną światową, jednak u nas nabiera ten prąd dydaktyczny rozgłosu dopiero obecnie, budzi coraz większe zainteresowanie, skłania do dyskusyj i coraz liczniejszych prób praktycznych tak w szkole powszechnej jak i średniej. Książkę Hall Questa o uczeniu się pod kierunkiem w szkole średniej omówił p. Ignacy Stein w *Przyjacielu Szkoły*[1]). Zagadnienie uczenia się pod kierunkiem omawia obszernie dr. K. Sośnicki w *Oświacie i Wychowaniu*[2]), dalej prof. B. Nawroczyński w *Przeglądzie Pedagogicznym*[3]) i w swych *Zasadach nauczania*.

---

[1]) Nr. 1/2. R. 1933.
[2]) Nr. 8. R. 1932.
[3]) Nr. 5/6. R. 1933.

Wszystkie te prace omawiają interesujące nas zagadnienie w odniesieniu do szkoły średniej. Sądzę, że warto także zastanowić się nad tem zagadnieniem w odniesieniu do szkoły powszechnej.

Geneza zagadnienia. Szkoła winna przygotować młodzież do życia. Jest to postulat stary. Jednak już w starożytności niezawsze był uwzględniany, np. w Rzymie, co dało Senece okazję do słynnej satyry: *Non vitae, sed scholae discimus.* Słowa Seneki można częściowo i dzisiaj powtórzyć. Szkoły bowiem nie przygotowują młodzieży do życia, a przynajmniej nie wszystkie i nie w dostatecznej mierze. Przykładów przytaczać nie potrzeba — każdy je zna. Aby złu zaradzić, próbowano, zwłaszcza w Ameryce, która ma więcej swobody na polu działania pedagogicznego i — więcej pieniędzy niż kraje starej Europy. Tak zrodziła się metoda uczenia się pod kierunkiem.

Nowy cel dydaktyczny. Słusznie jednak zaznacza dr. Sośnicki, że ten sposób postępowania, o którym pisze Hall Quest, jest nietyle nową metodą, jak raczej nowem zadaniem, nowym celem dydaktycznym. Że, dążąc do tego celu, osiągamy równocześnie lepsze wyniki w pracy szkolnej, to jest już rzecz drugorzędna, choć w szkolnictwie bardzo pożądana.

Szkoła ma więc przygotować do życia. Ale jak cel ten osiągnąć? Żyjemy w czasach, w których tętno życia jest bardzo szybkie. Warunki życiowe dzisiejsze są inne, niż np. przed 30 laty, a nim dzisiejsza młodzież dorośnie, prawdopodobnie znów będą inne. Tłoczenie coraz większej dawki wiedzy materjalnej w umysły młodzieży nie prowadzi do celu, wykształcenia zawodowego przed 14 rokiem życia zupełnie rozpoczynać nie można. Wiara w wykształcenie formalne (rozwój władz umysłowych) została różnemi badaniami zachwiana. Jak więc przygotować naszych wychowanków do życia? Wniosek jest jeden: Skoro życie jest ciągłą zmiennością, musi szkoła nauczyć młodzież przystosowywać się do tej ciągłej zmienności. Uczeń nie ma wynieść ze szkoły dużo wiedzy, bo tę i tak zczasem zapomni. Ma on natomiast wynieść umiejętność zdobywania tej wiedzy, umiejętność pokonywania trudności, gdy stanie wobec nowego zagadnienia. Jeśli tę umiejętność posiądzie, będzie przygotowany do życia.

Ten wniosek nakłada na szkołę nowe obowiązki, zmusza ją do odmiennego postępowania, niż dotychczas. Szkoła musi nauczyć młodzież, jak ma pracować, by dane zagadnienie rozwiązać, czyli mówiąc językiem szkolnym, jak ma zdobyć pewne wiadomości, jak ma się uczyć. Zatem młodzież uczy się pod kierunkiem nauczyciela — jak ma się uczyć, i to najpierw tylko w szkole, a później, gdy już nabędzie pewnej wprawy

i umiejętności w poprawnem uczeniu się, także w domu. Jasne jednak jest, że w takim razie miarą pracy nauczyciela i ucznia nie mogą być tak, jak dotychczas wiadomości, które uczeń posiadł, ale jego umiejętność zdobywania tych wiadomości. Na to jednak dotychczas władze szkolne się nie zgodziły i prawdopodobnie w najbliższej przyszłości się nie zgodzą. Szkołę powszechną obowiązują programy, które trzeba wyczerpać, a zawartość ich muszą uczniowie opanować bez względu na to, jakiemi metodami nauczyciel pracuje.

Wartość uczenia się pod kierunkiem jako metody. Czy uczenie się pod kierunkiem prowadzi do dodatnich wyników doraźnych? Metoda ta dąży do tego, by ucznia zainteresować jakiemś zagadnieniem i ułatwić mu zagadnienie to rozwiązać. Rozwiązując zagadnienie, uczy się wychowanek praktycznie. Wiedza jego nie będzie w tym wypadku tylko pamięciową reprodukcją, ale zostanie zasymilowaną, stanie się cząstką struktury duchowej danego osobnika, będzie wiedzą żywą. Aby to zasymilowanie osiągnąć, trzeba oczywiście uwzględnić właściwości indywidualne jednostki i właściwości te zrobić punktem wyjścia w pracy. Uczenie się pod kierunkiem zatem indywidualizuje, co jest niewątpliwie zaletą tej metody. Różnice indywidualne powinniśmy podtrzymywać i je rozwijać, ale tylko w pewnych granicach, gdyż istnienie tych różnic jest podstawą wszelkiego postępu ludzkości. Uczenie masowe w klasach coraz bardziej nie zadowala pedagogów. Ze stron ujemnych nauczania masowego najczęściej podnosi się krzywdzenie uczniów o uzdolnieniach słabych i niedostateczne zatrudnienie zdolności wybitnych. Stąd częste próby nawrotu do nauczania indywidualizującego i jeszcze częstsze próby pogodzenia zalet nauczania masowego i indywidualnego. Wymienię choćby tylko najbardziej znane systemy, jak w Pueblo w stanie Colorado, system daltoński, system doboru pedagogicznego w Mannheimie i Austrji. Wszystkie te systemy nie spełniły pokładanych w nich nadziei. Sprawę tę najlepiej rozwiązuje, mojem zdaniem, uczenie się pod kierunkiem. Systemu klasowego bowiem zarzucić niepodobna. Dobór pedagogiczny możliwy jest tylko we wielkich miastach, zresztą niewszyscy go uznawają. Uczenie się pod kierunkiem natomiast dostosowuje się do realnych warunków życiowych. Każdą normalną klasę, w której są uczniowie wybitni, przeciętni i słabo uzdolnieni, rozbija się na kilka grup. Ilość ich zależy oczywiście od warunków miejscowych. Znajduje tu pole do samodzielności i pomysłowości każdy nauczyciel. W grupach tych winien uwzględnić:

a) typy wzrokowców, słuchowców i ruchowców,

b) szybkość uczenia się poszczególnych jednostek, ich pilność, zdolności umysłowe itd.

Zadając pracę poszczególnym grupom, dostosowuje nauczyciel i jakość i ilość pracy do zdolności poszczególnych grup. Tym sposobem otrzyma uczeń tyle pracy, ile naprawdę wykonać potrafi.

Aby jednakże klasę rozbić choćby tylko na 3 lub 4 grupy, musi nauczyciel znać swych uczniów, a okazyj bliższego poznania swych wychowanków dostarczają właśnie chwile uczenia się w klasie. Ten obowiązek i umożliwienie bliższego poznania uczniów — to nowy moment dodatni uczenia się pod kierunkiem. Ile na tem bliższem poznaniu zyskuje nauczyciel, a przedewszystkiem uczniowie, tego chyba podkreślać nie potrzeba.

Dobrze jest, gdy uczniowie każdej grupy obiorą sobie przewodnika. Osiąga się przez to dwie rzeczy:

1. Grupa taka ściślej się zespala, zżywa, a klasa, jako zespół takich grup o wyraźnem obliczu, wspomagających się wzajemnie i ułatwiających sobie pracę wspólną, staje się rzeczywistem małem społeczeństwem i ma świadomość tej wspólnoty i wzajemnej zależności. Od czasu, gdy klasę w ten sposób zorganizowałem, poczucie wspólnoty klasowej bardzo się wzmogło.

2. Wzmaga się też karność poszczególnych grup, a tem samem klasy jako całości. Sprawa karności na lekcjach uczenia się pod kierunkiem właściwie nie istnieje. Niema jednostek ciągle nieuważających, przeszkadzających innym w pracy. Przykład klasy, pogrążonej w książce tak działa, że w chwilach uczenia się panuje cisza zupełna, a w czasie dyskusyj — mimo ożywienia — panuje porządek, byleby tylko przyzwyczaić uczniów do kolejnego mówienia i nie dopuścić do mówienia wszystkich w jednej chwili. Zapał i prawdziwa aktywność są na takich lekcjach naprawdę wielkie, a wyjątkowych leniuchów łatwo wyłowić i specjalnem przypilnowaniem zmusić do pracy.

W s k a z a n i a p r a k t y c z n e. Teoretycznie więc rzecz biorąc, ma metoda uczenia się pod kierunkiem dużo plusów. Jak zaś przedstawia się to zagadnienie w praktyce? Z książki Hall Questa dowiadujemy się, że w Ameryce robiono prób praktycznych uczenia się pod kierunkiem bardzo wiele i to w najrozmaitszy sposób. Błędem byłoby bezkrytycznie którąkolwiek z tych metod naśladować, tem więcej, że są to próby, robione w szkołach średnich. Praca amerykańskiego pedagoga — jak słusznie zaznacza prof. Nawroczyński — ma nas tylko pobudzić do twórczej, samodzielnej pracy.

Uczeniu się pod kierunkiem poświęcano w Ameryce w niektórych szkołach 1 godz. tygodniowo (Rochester, stan Nowy Jork), albo 1 godz. dziennie (Pottstown, stan Pensylwanja), wprowadzano podwójne godziny lekcyjne, dzielono godziny na dwie części itd. Celem głównym, który w tych próbach przyświecał, było odpowiedne, racjonalne zadawanie uczniom nowej lekcji, połączone

z objaśnieniami. Jeśli chcemy tę sprawę przenieść na szkołę powszechną, to pamiętać trzeba o tem, że zadawanie do domu w szkole powszechnej wogóle nie może być bardzo szeroko stosowane, a powtóre winno ono mieć charakter raczej utrwalający, niż zdobywający wiedzę. Całą pracę poznawczą musimy w szkole powszechnej przenieść na lekcje szkolne. Z tych powodów najpraktyczniejszym i prawie że jedynym sposobem uczenia się pod kierunkiem może być w szkole powszechnej dzielenie godziny, inaczej jednak zorganizowane, niż w Ameryce. Jak to przeprowadzić w praktyce, na to przepisów ustalonych podać nie można, bo wszystko zależy znów od warunków (jak poziomu klasy, ilości podręczników, książek pomocniczych, czasopism) oraz od tematu lekcyjnego i przedmiotu.

Kilka wskazówek ogólnych pozwoli zorjentować się, jak pracę tę można zorganizować. Wskazówki te byłyby następujące:

1. Klasę należy podzielić na kilka grup.

2. Nauczyciel musi sobie gruntownie przygotować materjał naukowy danej lekcji — znacznie gruntowniej, niż na lekcje zwykłe. Uczniowie, zbierając materjał po różnych książkach, znajdują tam najrozmaitsze kwestje i zapytują o nie nauczyciela, który powinien umieć je wytłumaczyć.

3. Ułożyć sobie plan pracy, to jest podział czasu danej lekcji i kolejność momentów lekcyjnych. Godzinę dzieli się rozmaicie, zależnie od trudności tematu. Ogólnie można powiedzieć, że

a) na nawiązanie i zadanie nowej lekcji . . 5 minut
b) na uczenie się pod kierunkiem . . . . . 15—20 „
c) na kojarzenie i wyrażanie się . . . . . . 20 „
d) na utrwalające zadanie domowe . . . . 5 „

4. Należy sobie przygotować streszczenie nowej lekcji we formie kilku zdań (około 4), a to w tym celu, aby się zbytnio nie gubić w dyskusji i mieć na oku cel danej lekcji; do sformułowania celu mają uczniowie dojść samodzielnie. Stąd też przy formułowaniu wyników przez uczniów nie trzeba od nich żądać identycznego sposobu wyrażania tych myśli.

Przykład lekcji uczenia się pod kierunkiem:

W marcu przeprowadziłem lekcję z geografji w oddziale piątym.

Temat: Wieczne śniegi i lodowce.

Cel: a) zdobycie wiadomości z geografji ogólnej,
b) wyrabianie zdolności rozumowania,
c) wzbudzenie uczuć piękna i potęgi natury.

1. Nawiązanie: Co zapamiętałeś z ostatniej lekcji o klimacie górskim? Wymień strefy roślinności w górach.

2. Podanie tematu i rozdanie pracy:

Dzisiaj rozszerzymy i uzupełnimy sobie wiadomości o turniach. Zastanowimy się nad wiecznemi śniegami i lodowcami.

(Piszę na tablicy: Wieczne śniegi i lodowce.) Powtórz temat, ty jeszcze raz. Wyjąć książeczki geograficzne (Sawicki: *Geografja dla V stopnia*).

Grupa I otworzy na str. 71. Przeczytacie ostatni ustęp od dołu i na str. 72: 5 wierszy od góry (razem 19 wierszy).

Grupa II na str. 58: 4 wiersze od dołu i na str. 59: 12 wierszy.

Grupa III. Obejrzycie ten duży obraz (Lodowiec Alecz). Zwróćcie specjalną uwagę na śnieg. Z tych pocztówek i fotografij (10 obrazków) wybierzcie 1 lub 2 najładniejsze, które pokażecie wszystkim kolegom.

Grupa IV. Obejrzycie ten obraz (Lodowiec Furka). Zwróćcie uwagę na lód. Z pocztówek wybierzcie także 1 lub 2 najładniejsze.

Przypominam, że najpierw trzeba przeczytać całość, potem czytać drugi raz i zastanawiać się nad treścią. Starać się zapamiętać treść a nie słowa i tylko rzeczy najważniejsze. Jeśli coś będzie niezrozumiałe, podnieść palec a przyjdę wyjaśnić. Na wykonanie zadania daję wam 15 minut czasu. Proszę pracować! Podczas pracy pomagam zgłaszającym się uczniom. Specjalnie słabym, o których wiem, że nie dadzą sobie sami rady, pomagam nawet bez zgłoszeń. Obserwuję również sposób pracy poszczególnych uczniów.

3. Kojarzenie i wyrażanie się.

Proszę książki zamknąć. Grupa pierwsza streszcza to, czego się nauczyła — oczywiście pojedyńczo. Inni członkowie tej grupy uzupełniają i poprawiają sprawozdanie. Inne grupy przysłuchują się, ważniejsze zdania powtarzają i o ile to możliwe, również biorą udział w dyskusji (o ile coś już czytali lub słyszeli, np. o lawinach).

Grupa III. Powieś obraz i opowiedz, coś na nim zaobserwował. (Ponieważ cała klasa widzi obraz, więc wszyscy biorą udział w dyskusji, specjalnie jednak grupa III.) Pocztówki wybrane pokaż kolegom (2 chłopców obnosi i pokazuje je). Obraz i pocztówki, to ilustracja tego, czego się uczyła grupa I.

Grupa II. Teraz wy opowiedzcie kolegom, czegoście się nauczyli. Postępowanie jest podobne, jak z grupą I. Zwracam uwagę, by uczeń opowiadający zwracał się do swych kolegów, a nie do nauczyciela.

Grupa IV ilustruje wspólnie z całą klasą (podobnie jak to robiła grupa II) to, czego się uczyła grupa II. A teraz streścimy sobie wspólnie to, czegośmy się nauczyli. Po kilku projektach i dyskusji klasa tak streściła materjał:

a) Na szczytach górskich zbiera się wieczny śnieg.
b) Granica wiecznego śniegu zależy od szerokości geograficznej,

c) Wskutek topnienia we dnie i zamarzania w nocy śnieg zamienia się w lodowiec,

d) Każdy lodowiec ma swój zbiornik i język, którym spływa w doliny. (Streszczenie to pisze jeden uczeń na tablicy, reszta w zeszytach.)

4. Zadanie domowe:

Uczniowie grupy I i III narysują lawinę a II i IV język lodowcowy ze szczelinami. Dla wyjaśnienia dodaję, że tematem następnej lekcji był krajobraz polodowcowy (moreny, jeziora) z uwględnieniem okresu zlodowacenia Polski.

W dyskusji biorą przedewszystkiem udział poszczególne grupy. Nauczyciel kieruje tylko całą sprawą, pamiętając, że źródłem wiedzy nie jest on sam, jak to przeważnie dotychczas bywało, ale że ważniejszemi źródłami są książki, atlasy, mapy, obrazy, modele, okazy. Dopiero, gdy te wszystkie źródła wiedzy zawiodą, powinien przyjść z pomocą nauczyciel. Nie znaczy to, aby nauczyciel wogóle nie miał brać udziału w dyskusji. Jeśli umie dobrze opowiadać a szczególnie, jeśli ma w związku z daną lekcją jakieś przeżycia osobiste, powinien je w odpowiednim momencie opowiedzieć. Lekcja będzie wtedy — że tak powiem — pełniejsza. (W tym wypadku opowiedziałem uczniom wrażenia, które doznałem, zwiedzając lodowiec: „Mer de glace".

Uwagi nad lekcją. W lekcji uczenia się pod kierunkiem zasługują na podkreślenie następujące momenty:

1. Silne zaakcentowanie tematu lekcji. Temat musi kilku uczniów powtórzyć. Jeśli chcemy, by uczeń samodzielnie pracował, powinniśmy mu dobrze wytłumaczyć, czego się ma uczyć.

2. Przeznaczanie jak najwięcej czasu na wyrażanie się uczniów. (Na moich lekcjach przeznaczam na to do 25 minut.) To wdrażanie w poprawne wyrażanie się ustne, piśmienne, rysunkowe, to również jeden z najważniejszych momentów dodatnich tej metody.

3. Wyjaśnianie i dawanie wskazówek uczniom, jak mają się uczyć. Niektórzy nauczyciele w Ameryce urządzali nawet specjalne całogodzinne pogadanki o tem, jak się uczyć. Mojem zdaniem jest to niepotrzebne. Okolicznościowe pouczanie, podane właśnie w momencie zapotrzebowania, najlepiej spełni zadanie.

W podobny sposób przeprowadzałem inne lekcje geograficzne. Na nich dwie grupy uczyły się z podręcznika Sawickiego, trzecia z Romera - Polaczkówny (*Geografja dla I klasy szkół średnich*), czwarta grupa studjowała z atlasu lub z wymienionego podręcznika mapkę (np. mapkę rozmieszczenia opadów lub prądów morskich) a piąta, złożona z 2 lub 3 uczniów, rysowała tę samą mapkę na tablicy w powiększeniu. W podobny sposób, jak w geografji, można zorganizować uczenie się pod kierunkiem w historji, religji, częściowo w języku polskim.

Natomiast w matematyce i przyrodzie organizacja przybiera nieco inne formy, mniej książkowe. Na lekcjach uczenia się pod kierunkiem można polecić uczniom robienie notatek, streszczeń itd., zwłaszcza, gdy się już uczniowie wpracują. Dobrze też da się zorganizować tę pracę na lekcjach, przeznaczonych na uogólnienie przerobionego materjału i na powtórki. Wtedy poszczególne grupy mają odmienne zagadnienie, którem się zajmują, albo też część zagadnienia wspólnego. W tym wypadku staje się ta metoda nawet ekonomiczną.

Mogłyby powstać wątpliwości, czy metodą tą pracować można także w oddziałach o dzieciach mało inteligentnych. Jasną jest rzeczą, że im klasa jest inteligentniejsza, tem lepiej sprawa się udaje, ale zupełnie zadowalająco wypada również w klasach mało inteligentnych, o czem się z własnej praktyki przekonałem. Konieczne są jednak pewne minimalne warunki, umożliwiające pracę. Do nich zaliczam:

1. Istnienie podręczników, atlasów, słowników i wogóle książek pomocniczych, bez których tą metodą pracować nie można.

2. Umiejętność dość płynnego czytania. Z tych powodów sądzę, że uczenie się pod kierunkiem można rozpocząć w klasie V-tej lub ewentualnie w kl. IV-tej szkoły powsz. Skoro bowiem klasa nie umie jeszcze płynnie i ze zrozumieniem czytać, niczego z książek nie wyczyta i się nie nauczy.

Nakoniec najważniejsze pytanie: Jak przedstawia się sprawa, ucząc tą metodą, z opanowaniem materjału i wyczerpaniem programu? — Przedewszystkiem stwierdzić wypada jedno. Stosunek uczniów do materjału jest znacznie bliższy, pogłębiony, ale pod jednym warunkiem: Jednostka lekcyjna musi obejmować mały zakres materjału. W sumie zatem trzebaby na wyczerpanie programu tą metodą znacznie więcej czasu. Wobec tego trzeba albo powiększyć liczbę godzin (co z nowym rokiem szkolnym nastąpi w odniesieniu do geografji i historji) albo też zmniejszyć materjał nauczania.

Zbieram strony dodatnie uczenia się pod kierunkiem jako metody:

1. budzi zainteresowania uczniów,
2. umożliwia pracę samodzielną uczniów,
3. daje nauczycielowi możność lepszego poznania swych wychowanków,
4. indywidualizuje, przez co prowadzi do wewnętrznego przyswojenia wiedzy przez uczniów,
5. uspołecznia,
6. ułatwia karność,
7. wdraża uczniów do poprawnego wyrażania się.

Konkluzja: Walory wychowawcze metody uczenia się pod kierunkiem są poważne. Trzeba ją więc stosować praktycznie. Szerszemu stosowaniu tej metody stoją na przeszkodzie zbyt obszerny program naukowy i nieodpowiednie warunki, jak brak podręczników i książek, ułożonych pod kątem widzenia nauczania pod kierunkiem, a prócz tego brak funduszów na zakup książek w odpowiedniej ilości.

Poznań. Marceli Wyrwiński.

O AKTUALIZACJĘ W NAUCZANIU W ODNIESIENIU DO NIEMIEC.

Na horyzoncie politycznym od strony zachodniej kłębią się gęste i ciężkie chmury. W Niemczech rozpętano wszystkie żywioły celem udowodnienia światu, że Polska powstała kosztem ziem niemieckich. Jakkolwiek propaganda ta nie wszędzie odnosi spodziewane sukcesy i bezpośrednio może nie wywołać poważniejszych konfliktów, do naszych obowiązków należy uświadomienie sobie bezpodstawnych pretensyj niemieckich.*) Dziś prasa codzienna omawia kwestję tę szeroko, urządza się wiece manifestacyjne, radjostacje na falach eteru głoszą światu żądania Niemiec i odpowiedź Polski. Dzieci nasze bywają świadkami wymiany zdań na powyższy temat, nie znając jednak podłoża, nie mogą należycie zrozumieć, po czyjej stronie jest słuszne postawienie sprawy. Do zadań szkoły w obecnej sytuacji międzynarodowej należy wyjaśnienie słuszności twierdzenia Polski, że kraje te były i są polskie. Akcja nasza z konieczności musi objąć także tereny, leżące poza dzisiejszą granicą polsko-niemiecką, by udowodnić światu, że raczej my moglibyśmy żądać przyłączenia połaci kraju niemieckiego, będących dziś jeszcze prawie rdzennie polskiemi.

Praca nasza w tym kierunku nie może się odbywać w ramach jednego tylko przedmiotu, np. historji; w służbę dla tej tak ważnej w chwili obecnej sprawy należy wprząc możliwie

---

*) Zwracamy uwagę na aktualną książkę, dopiero co wydaną: Z. Nowakowski: *Niemcy à la minute*. Gebethner i Wolff. Str. 187. Cena zł 4,20.

Jest to pierwsza u nas książka o Niemczech hitlerowskich i jedną z najlepszych w obfitej już literaturze światowej na ten temat. Napisana jest błyskotliwie, ale trzeźwo, arcydowcipnie, dokumentarnie, lecz bez nudy reporterskiej, syntetycznie. Znakomity jej autor w pamiętnych dniach marcowych br. jeździł po Niemczech, które zna skądinąd doskonale z dawnych czasów i od strony t. zw. „wejmarowskiej". Ma więc sporo materjału do zestawienia i przeciwstawienia, ale nie ogranicza się do migawkowych paradoksów, lecz sięga w głąb, w rdzeń struktury gospodarczo-społecznej, odsłania jedno po drugiem złożone nawarstwienia organizmu i psychiki narodowej: innemi słowy łatwo i rzetelnie przeprowadza czytelnika przez labirynt niesamowitości Trzeciej Rzeszy. R.

najwięcej przedmiotów nauczania. O jednem należy tylko pamiętać: kwestja polsko-niemiecka nie może być rozpatrywana kosztem materjału nauczania dotychczas obowiązującego. Nie idzie tu zatem o lekcje, czy to w geografji, czy to w historji, poświęcone szczególnie powyższemu zagadnieniu, raczej nauczanie samo, odbywające się w ramach ustalonych programów, powinno być nastawione w kierunku oddziaływania przez materjał i sposób jego ujęcia na umysły dzieci, by stworzyć podstawę dla zrozumienia kwestji choćby w zarysach tylko. Nigdy jednak ton lekcji nie może przekraczać granic przyzwoitości, a materjał sam musi być zgodny z historyczną prawdą. Nie możemy bowiem ani na chwilę zejść z drogi prawdy i rzeczowości, nie chcąc się upodobnić do Niemców. Już ze względów czysto pedagogicznych nie możemy dzieci naszych karmić jadem nienawiści i sfałszowanemi wiadomościami, jakkolwiek jednak i polityka strusia i pacyfizm wobec tupetu, z jakim Niemcy dziś występują szczególnie w odniesieniu do nas, nie są na miejscu. Ponieważ nie brak nam faktów, nie mamy powodu uciekać się do materjału niepewnego i problematycznego. Śmiało zatem spojrzeć możemy sąsiadom naszym w oczy a potokowi kłamstw i wichrzeń przeciwstawiamy zaporę silną i trwałą.

Nauczając historji, od klasy III szkoły powszechnej począwszy, będziemy starali się przy każdej nadarzającej się okazji ustalić w umysłach dzieci zrozumienie dla spraw polsko-niemieckich. Szczególniejszego uwzględnienia wymagają kresy zachodnie, jako bezpośrednio zainteresowane, jakkolwiek i inne części Polski nie mogą pozostawać obojętne na to, co się dzieje za granicą zachodnią. Wymaga tego interes całego państwa.

W praktyce rzecz przedstawiam sobie następująco: Już przy sporządzaniu rozkładu materjału z historji zaznaczyć należy, co nadaje się specjalnie dla celów niniejszej propagandy. Ustaliwszy tematy, zabierzemy się do zebrania możliwie obfitego materjału już nietylko z podręcznika, lecz sięgniemy i do tekstów źródłowych i do dokumentów; zorganizujemy poprostu gromadzenie odpowiedniego materjału w gronie nauczycielskiem i wśród dzieci, rozgraniczając oczywiście fakty od anegdot i legend, co nie wyklucza zużytkowania ich w nauczaniu, albowiem i w legendach tkwi ukryta prawda. Aby się utrzymać na odpowiednim poziomie, postaramy się o wydawnictwa instytucyj i zrzeszeń, które pod tym punktem widzenia zbierają materjały dowodowe. Informacjami służy chętnie Dyrekcja Związku Obrony Kresów Zachodnich (Poznań, Fredry 7).

Postępując zgodnie z rozkładem materjału, ułożonym w porządku chronologicznym, nie zaniedbamy aktualizacji, nawiązując do czasów i stosunków obecnych, podkreślając zawsze, czy to

wpływ kulturalny, czy polityczny na Niemców i Niemcy. Od czasu do czasu przeczytamy lub polecimy przeczytać ustępy z literatury beletrystycznej, łącząc materjał z historji z językiem polskim zgodnie z zasadą korelacji.

W geografji Europy z pośród krajów, posiadających większe znaczenie dla Polski, zatrzymamy się nieco dłużej przy Niemczech. Kraj ten rozpatrzymy na temat „Dlaczego Niemcy pragną zmiany granic?“. Rozwiązanie zagadnienia da nam pozytywną odpowiedź na dążenia dzisiejszych Niemiec. Nie pominiemy zjawiska zazębiania się narodowości na zawsze płynnej granicy, nie omieszkamy powiedzieć, od czego zależy stan posiadania, tak ważny zwłaszcza na pograniczu, wskażemy na ślady kultury słowiańskiej na ziemiach między Łabą a Odrą, na stopniowe kurczenie się polskości pod wpływem niszczącej polityki niemieckiej. Szczególną uwagę poświęcimy Łużyczanom, ich dążeniu do wolności i niezaspokojeniu ich nadziei. Postaramy się działać wychowująco: obudzimy zrozumienie dla popierania szkolnictwa polskiego w Niemczech, dla gromadzenia pism i książek dla dzieci polskich, dla kolonij letnich dzieci z Niemiec. Na zarzut zaś, że ziemie nasze zachodnie pod wpływem niemieckim doczekały się pewnego dobrobytu, odpowiemy, że wpływ ten nie wynikał bynajmniej z miłości ku Polakom, a pozostawieni w wolnej ojczyźnie, doszlibyśmy byli do podobnego stopnia kultury gospodarczej.

Rogoźno (woj. poznańskie). Aleksander Urbański.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

KURS DLA KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI POLSKICH ZAGRANICĄ. Rada Organizacyjna Polaków z Zagranicy urządza od 2 do 30 lipca br. na Pomorzu II kurs wakacyjny dla kandydatów na nauczycieli polskich zagranicą. Program kursu obejmuje nast. zagadnienia: a) ideologja i struktura środowisk polskich zagranicą, b) szkolnictwo polskie zagranicą, c) metody pracy oświatowo-społecznej, d) sport i wychowanie fizyczne, e) teatr, chóry itp. Od kandydatów-kandydatek na kurs wymaga się: a) dobrego stanu zdrowia i sprawności gimnastyczno-sportowej, b) pełnych kwalifikacyj nauczycielskich, c) przynajmniej 3-letniej praktyki w szkołach powszechnych, d) uzdolnień w zakresie pracy pozaszkolnej, e) zamiłowania do pracy społeczno-organizacyjnej, f) wieku od 22 do 38 lat. Poza tem pożądana jest znajomość języka francuskiego lub niemieckiego, jak również wykazanie się dotychczasową pracą w organizacjach oświatowych i wychowawczo-ideowych (Zw. Harc. Pol., Zw. Strzelecki itp.).

Opłata za kurs wynosi 10,— zł, płatnych w dniu rozpoczęcia kursu, koszty wspólnego mieszkania wraz z utrzymaniem wyniosą około 75,— zł za cały pobyt na kursie. Podania o przyjęcie na kurs, zaopatrzone życiorysem kandydata, opinją władzy przełożonej, wzgl. instytucyj społecznych, należy kierować pod adresem Rady Organizacyjnej, Warszawa, Al. Ujazdowskie 37 m.7 (tel. 8 75-79) do dnia 5 czerwca br. Kandydaci, przyjęci na kurs, otrzymają do dnia 15 VI br. osobne zawiadomienie wraz z niezbędnemi informacjami. K.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.